



## ***La teoría de las inteligencias múltiples y su implicación en la enseñanza de la historia***

### ***The theory of multiple intelligences and their involvement in the teaching of history***

José Juan Meléndez Zárate

*Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Oaxaca, México*

*Email: josejuanmelendez@hotmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6286-1672>*

Celene del Carmen Escobar Reyna

*Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Oaxaca, México*

*Email: celelescobar@hotmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8212-4554>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.43>*

#### **Resumen**

El presente artículo constituye la socialización de una experiencia educativa que se obtuvo al considerar la teoría de las inteligencias múltiples para desarrollar el conocimiento histórico-crítico en un grupo de estudiantes que se encuentran adquiriendo su formación docente inicial en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicado en el estado de Oaxaca, México. Representa una investigación participativa lo cual se desarrolló a través de la metodología que propone la investigación – acción. Su ejecución tuvo lugar durante el periodo agosto – abril del ciclo escolar 2018 – 2019. Se considera una propuesta de mejora, que se origina a partir de una situación detectada en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia y en la que se pretendió responder a la siguiente pregunta: ¿En qué medida al implementar estrategias educativas diversificadas como lo propone la teoría de las inteligencias múltiples, puede contribuir en el desarrollo del conocimiento histórico- crítico de los futuros docentes? A partir de este planteamiento se puso en acción una diversidad de actividades en las que se consideraron las diferentes habilidades de los alumnos, en el entendido de que en un salón de clases no existe un solo tipo de inteligencia, sino muchas como lo señala Howard Gardner y ante ello es imposible ignorar las diferencias utilizando clases uniformes, por el contrario, es necesario reconocerlas y perfilar respuestas educativas apropiadas a través de estrategias diversas como las que se consideraron en la presente investigación, que bien pueden tomarse como ideas inteligentes, y no como soluciones correctas.

**Palabras clave:** inteligencias múltiples; enseñanza de la historia; estrategias educativas; investigación- acción; formación de docentes.

### **Abstract**

This article constitutes the socialization of an educational experience that was obtained when considering the theory of multiple intelligences to develop historical-critical knowledge in a group of students who are acquiring their initial teaching training in the Federal Urban Normal School of the Isthmus, located in the state of Oaxaca, Mexico. It represents a participatory research, which was developed through the methodology proposed by the action research. Its execution took place during the August - April period of the 2018 - 2019 school year. It is considered a proposal for improvement, which originates from a situation detected in the teaching-learning process of history and in which it was intended to respond to the following question: To what extent can implementing diversified educational strategies as proposed by the theory of multiple intelligences contribute to the development of historical-critical knowledge of future teachers? From this approach, a variety of activities were put into action in which the different abilities of the students were considered, with the understanding that in a classroom there is not a single type of intelligence. But many as Howard Gardner points out and before this it is impossible to ignore the differences using uniform classes, on the contrary, it is necessary to recognize them and outline appropriate educational responses through diverse strategies such as those considered in the present investigation, which may well be taken as intelligent ideas, and not as correct solutions.

**Keywords:** multiple intelligences; history teaching; educational strategies; investigation action; teacher training.

---

## **1. Introducción**

Como seres humanos no todos tenemos las mismas aptitudes ni las mismas habilidades para aprender, venimos al mundo con diferentes potencialidades que se explican a través de los factores biológicos y culturales y es a través de esas diferentes capacidades como los alumnos aprenden, memorizan, realizan y comprenden de modos diferentes, sin embargo, la mayoría de los modelos educativos que funcionan en el mundo no consideran estas diferencias y tratan por igual a todos los estudiantes, otorgando mayor importancia el desarrollo de actividades que coinciden más con aptitudes lingüísticas o lógico matemáticos.

Bajo estos argumentos, una de las diversas causas que explican el fracaso escolar en muchas escuelas es precisamente el hecho de que los docentes consideramos que los estudiantes poseen las mismas actitudes y las mismas inteligencias para aprender. Como docentes hace falta preguntarnos en qué destacan nuestros alumnos y así poder enfocar sus esfuerzos o habilidades para lograr aprendizajes significativos.

## **2. Planteamiento del problema**

De manera específica, cada vez que se inicia el curso denominado "historia de la educación en México" el cual se desarrolla en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar con los alumnos de nuevo ingreso a la escuela Normal Urbana Federal del Istmo, la pregunta obligada que nos hacemos es ¿Qué saben o recuerdan los estudiantes sobre la historia nacional?, ya que constituye el conocimiento previo para acceder al desarrollo de los contenidos que integran el curso que se señala.

Al respecto, adelantamos juicios al asegurar que los estudiantes recuerdan muy poco de esa historia nacional positivista, que los maestros desde los primeros años de educación básica se han esforzado por enseñar, pero que con el paso del tiempo los alumnos lo han olvidado, esto constituye uno de los principios del aprendizaje significativo; es decir el alumno aprende un contenido cualquiera, un concepto, un procedimiento, un valor, cuando es capaz de atribuirle significado. De lo contrario, no se puede hablar de aprendizaje propiamente dicho, sino de memorización mecánica.

Está comprobado que la memorización mecánica con el cual se enseña el conocimiento histórico, trae como consecuencia a largo plazo el olvido de dicho conocimiento, sus causas obedecen a las estrategias de enseñanza pocas innovadoras que los maestros muchas veces implementamos para su enseñanza. Definiendo a la estrategia de enseñanza como “todo aquel procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 141).

De igual manera, González (2001), considera a las estrategias como “una vía para que la multiplicidad de significados que se trabajan y comparten en la clase conecte el conocimiento privado que el alumno posee con el conocimiento público que el profesor pretende enseñar” (p. 4).

Es de reconocer que la mayoría de las veces no hay una diversificación de estrategias que permita a los estudiantes retomar algunas de ellas y que fueran acorde a sus habilidades.

Bajo estos argumentos, pretendimos a través de una investigación de corte mixto (cuantitativo y cualitativo) responder a la siguiente pregunta ¿En qué medida al trabajar estrategias diversificadas como lo propone la teoría de las inteligencias múltiples, puede contribuir en el desarrollo del conocimiento histórico - crítico de los futuros licenciados en educación preescolar?

### **3. Antecedentes y fundamentación teórica**

En relación al concepto de inteligencia no están fácil definirlo tal como lo considera Martínez y Otero (2007).

“Nos hallamos ante un concepto plural y complejo, ya que dependiendo de los aspectos que se analicen y de los instrumentos y métodos de investigación utilizados se enfatizan unos aspectos u otros” (p. 57).

Por su parte Antunes (2002) lo puntualiza como:

La capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La inteligencia es, por tanto es un flujo cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad, y se completa como una facultad para comprender, entre varias opciones, cuál es la mejor. (p. 10)

Al principio se pensaba que la inteligencia era innata, quien nacía inteligente sería inteligente toda su vida, e incluso aparecieron medidas complejas de la inteligencia como el ideado por Binet en 1905, con el cual se podía obtener el coeficiente intelectual del individuo. A través de estos instrumentos se daba importancia la medición del conocimiento conceptual como el

distintivo entre un sujeto inteligente de otro que no lo era, dejando a un lado aquellos que demostraban otro tipo de conocimientos como es el procedimental y actitudinal. En opinión de Gardner (2011) “es muy probable que las pruebas de inteligencia no lleguen a desaparecer nunca, sin embargo la inteligencia es demasiado importante para dejarla únicamente en manos de administradores de estas pruebas” (p.5).

De acuerdo a Morries y Maisto (2005), existen entre los teóricos de la inteligencia dos categorías que lo explican:

En un grupo se encuentran los que argumentan a favor de una inteligencia general, una sola aptitud o habilidad general. En el otro se encuentran lo que creen que la inteligencia está compuesta por muchas aptitudes o habilidades separadas y distintas. (p. 285)

Desde la postura de la existencia de una inteligencia integral, Gardner en 1983, a través de su investigación llegó a la conclusión que no existe un solo tipo de inteligencia, sino una multiplicidad de inteligencias a la cual nombró “teoría de las inteligencias múltiples”.

Según Gardner, (como se citó en Armstrong, 2015) existen ocho tipos de inteligencias que son las siguientes:

Inteligencia lingüística: Se entiende como la capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito.

Inteligencia lógico – matemática. Capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien.

Inteligencia espacial. Capacidad de percibir el mundo visuo – espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.

Inteligencia cinético – corporal. Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos.

Inteligencia musical. Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o al color de una pieza musical.

Inteligencia interpersonal. Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas.

Inteligencia intrapersonal. Autoconocimiento y capacidad para actuar ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Inteligencia naturalista. Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (Pp. 18 - 20).

La teoría de las inteligencias múltiples establece que cada sujeto posee un perfil característico de inteligencias. Por ello es necesario conocer los rasgos de nuestros alumnos para poder determinar el principio de intervención del posterior desarrollo didáctico, lo cual nos brinda dos opciones: ignorar las diferencias utilizando clases uniformes, o por el contrario,

reconocerlas y perfilar respuestas educativas apropiadas a través de actividades o estrategias diversificadas e innovadoras.

La teoría considera que nuestra inteligencia, en función de los estímulos que recibamos de nuestro nivel de desarrollo y de nuestro propio esfuerzo, puede progresar o puede estancarse. La mayoría de las personas pueden desarrollar sus inteligencias hasta conseguir un nivel aceptable de las mismas. Al respecto Escamilla (2014), menciona lo siguiente:

La teoría de las inteligencias múltiples nos proporciona información sobre los distintos formatos de captación, representación mental y comunicación que poseemos los individuos y, en consecuencia sobre los caminos que podemos recorrer para estimular el desarrollo integral y equilibrado de todas ellas. (p. 21)

Agrega diciendo que, para estimular adecuadamente la inteligencia, el papel del profesor es la clave en este proceso, promoviendo experiencias y empleando herramientas capaces de movilizar diferentes formatos de representación.

Alart (como se citó en Escamilla, 2014), señala que en las escuelas tenemos la oportunidad de poder diseñar y producir materiales adaptados a las características de nuestro alumnado: estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, y diversidad de inteligencias. La teoría de las inteligencias múltiples nos ayuda a entender que todos nuestros alumnos son inteligentes de diferentes maneras y pueden aprender a través de sus fortalezas.

Para poder trabajar las diversas inteligencias múltiples es necesario considerar estrategias educativas diversificadas. Por estrategias educativas diversificadas debemos entender como el conjunto de actividades variadas que buscan mejorar una situación específica o solucionar un problema identificado en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la incorporación de nuevos elementos o de procesos significativos e interesantes.

De acuerdo a Fernández (2015):

Ofrecer la posibilidad de hacer diferentes actividades con una mínima garantía de éxito, nos obliga en primer lugar a conocer muy bien los intereses y necesidades de nuestro grupo – clase y, en segundo lugar, a adecuar la oferta a los diferentes niveles de desarrollo madurativo que encontramos en el aula para permitir avanzar, retroceder y elegir el trabajo en relación con la capacidad que cada uno posee. (p. 43)

Según Blanchard y Muzás (2007), los docentes debemos proponer actividades diversificadas e innovadoras, pero la innovación no se produce automáticamente, ni es la traducción directa de una teoría aprendida: necesita de la interiorización y del dialogo con lo que ya sabemos y hacemos, porque no siempre la práctica debe cambiar. Unas veces se tratará de dotarla de una nueva intencionalidad, de sentido, otras veces debe cambiar pero en revisión permanente.

Sin embargo, proponer estrategias diversificadas no es suficiente si esta no va acompañada de un estilo de interacción mediadora entre el profesor y el alumno. Para que se dé esa relación mediadora se necesitan las siguientes condiciones previas:

Que las relaciones se den en un marco de aceptación, de confianza mutua y de respeto. Un clima de relaciones afectuosas que contribuya a la seguridad y a formar una autoimagen positiva y realista en el alumno. Una intervención que reta a cada uno y le ofrece medios para superarse, le interroga y le hace posible ir en busca de respuestas. Que el educador tenga en cuenta las capacidades del alumno para hacerlas avanzar. Al

profesor mediador se le pide capacidad para intervenir de forma intencional, significativa y diferenciada que ayude a realizar un proceso interno en donde el verdadero protagonista es el alumno, y donde el mediador es el andamio, el apoyo, para que el sujeto se vaya construyendo. (Blanchard y Muzás, 2007, p. 22)

Bajo estos argumentos teóricos expuestos, el objetivo que tuvo la investigación consistió en poner a prueba una propuesta de mejora en un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicada en el estado de Oaxaca, México, que permitiera saber qué tan efectivo resulta trabajar estrategias educativas diversificadas como lo considera la teoría de las inteligencias múltiples, para desarrollar el conocimiento histórico - crítico en los futuros docentes, como una de las finalidades a lograr en la “formación docente”, definiéndolo como:

Un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia. (Lozano, 2006, p. 69)

Por su parte Cárdena (2013) lo considera como:

El proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación, y orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para el ejercicio de una profesión determinada. (p. 48)

De esta manera, al considerar la docencia como una actividad comprometida, es necesario desarrollar en los futuros docentes un conocimiento histórico -crítico que le permita comprender el contexto social en el que se involucra.

Como bien lo menciona Burga (2005):

La historia, tal como la entendemos hoy día, nos permite pensar nuestro destino común como proceso irreversible, inteligible, caprichoso, impredecible, pero con una direccionalidad, un rumbo, que es necesario descubrir y conocer. Es la historia la que nos permite esta operación intelectual. Es una ciencia humana que nos permite, desde las urgencias del presente, establecer un diálogo cambiante con el pasado para afrontar mejor el futuro. (p. 53)

Por su parte Bonilla (2017) considera que el conocimiento histórico va más allá del recuento del pasado, describir el qué y el cómo ocurrieron las cosas en el pasado y para muchos historiadores, es esa la agenda central de su disciplina. En cambio, si la historia no se limita solo al recuento del pasado –por importante que este sea- , sino se centra en el análisis del por qué ocurren ciertos procesos, además de indagar por las razones de estabilidad y de cambio de las sociedades humanas, entonces es claro que la formación y el conocimiento en historia deben sustentarse en un marco analítico y crítico más riguroso.

Con justa razón Del Moral (1999) argumenta lo siguiente:

Se intenta que la enseñanza de la historia pueda contribuir a la siempre difícil tarea de lograr una conciencia crítica y ciudadana de los alumnos, lejos del adoctrinamiento y apología del orden establecido al que su enseñanza fue sometida tradicionalmente. Desde esta nueva perspectiva, la enseñanza y estudio de la historia puede contribuir positivamente a la construcción de una sociedad más libre, democrática y respetuosa de las diferencias existentes. (p. 47)

Con base a estas explicaciones, en relación al conocimiento histórico, se tuvo como propósito potenciar en los futuros docentes el desarrollo de las nociones de temporalidad, causalidad, consecuencias y personajes, para poder comprender de manera significativa la historia de cómo se fue conformando la nación mexicana y esto solo se puede adquirir a través de la educación histórica, cuyo objeto principal no sea tanto conocer y recordar el pasado, sino, sobre todo, aprender a pensar históricamente, es decir, adquirir estrategias de pensamiento propia de la disciplina que combinadas con estrategias educativas diversificadas, el docente en formación pueda conocer mejor ese pasado, comprender el presente y afrontar el futuro con una actitud y perspectiva crítica.

“Se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad” (Plá, 2005, p. 16).

Nosich (2003) considera que “pensar históricamente no es lo mismo que conocer los eventos y las personas del pasado, sino llegar a una pregunta fundamental: ¿Qué significado tuvieron los eventos del pasado en el momento en que se produjeron?” (p. 70).

Por su parte Domínguez (2015) afirma que

“la expresión pensar históricamente pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, los conceptos metodológicos, que son necesarias para comprender adecuadamente los datos” (p. 44).

De esta manera, la relación que se establece entre la teoría de inteligencias múltiples y las habilidades del pensamiento histórico, radica en la idea de que no basta que los futuros docentes tengan un acercamiento en relación al conocimiento histórico, sino también pensar en las destrezas cognitivas necesarias que le permitirán aprender a reflexionar, interpretar, construir, comprender, contextualizar hechos o personajes del pasado y del presente de una manera crítica y autónoma, y es con base a esta conexión sobre el cual giró esta propuesta.

#### **4. Diseño y metodología**

La metodología implementada para el desarrollo de este proyecto de mejora fue la investigación- acción. De acuerdo a Elliott (como se citó en Latorre 2005), define la investigación- acción como:

Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Constituye una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (p. 24)

La investigación - acción se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación – acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de informes que documentan los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.

Según Blández, (2000), “la investigación – acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla. Es una forma de desarrollo profesional en el que los profesores son autores de su propio aprendizaje” (p. 27).

De esta manera, a través de la investigación- acción, los docentes debemos partir planteándonos lo siguiente: ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica docente? ¿Cómo puedo hacer que los estudiantes mejoren en sus aprendizajes? De manera específica, ¿Cómo podría mejorar el rendimiento de mis alumnos en los cursos que comprende la línea de formación histórica? Son preguntas que nos incita a poner a prueba una diversidad de hipótesis de acción que queremos o pensamos introducir en nuestra práctica profesional para mejorarla y que traerá consigo un cambio en nuestro quehacer docente tanto en lo mental como en lo práctico, sin olvidar, como Latorre (2005) lo señala: “las hipótesis de acción son propuestas que deben considerarse como ideas inteligentes, y no como soluciones correctas” (p. 46).

De acuerdo a Villar (1995) existen tres modalidades de investigación - acción que se deben de considerar:

Técnica, que pretende el perfeccionamiento del profesorado a través de su participación de un programa diseñado desde fuera por un experto o equipo de expertos, en el que aparecen prefijados los objetivos que se persiguen y la metodología que se va a utilizar; práctica, donde los profesores son más autónomos, tanto cuando reflexionan sobre su propia acción como durante su perfeccionamiento; crítica y emancipatoria, que comparte los mismos objetivos que la práctica, pero los amplía al intentar la emancipación de los participantes; quiere transformar la conciencia de los participantes, la organización y la práctica de la educación, a través de la colaboración. (p. 70)

De manera particular la modalidad que se adoptó en el desarrollo de este proyecto fue práctica, crítica y emancipatoria.

Fue práctica, porque las estrategias que se implementaron surgieron a partir de las ideas vertidas por el propio docente -investigador y la anuencia de los participantes. Como docente investigador se tuvo un protagonismo activo y autónomo llevando de esta manera el control del proyecto. Por otro lado es crítica y emancipatoria ya que implicó un ejercicio para transformar la conciencia histórica de los estudiantes, de poner en tela de juicio sus creencias sobre las verdades históricas, a la vez de tratar de vincular las acciones con la situación social y contextual en la que se desenvuelven.

De acuerdo a Elliott (como se citó en Latorre, 2005) las fases que comprende la investigación – acción son las siguientes:

1.- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar. 2.- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción. Son acciones que hay que realizar para cambiar la práctica. 3.- Construcción del plan de acción. Consiste en plantear las acciones concretas requeridas, así como la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. 4.- La puesta en marcha de la acción 5.- Evaluación de las acciones 6.- Revisión del plan general. (p.36)

Siguiendo estas ideas, los cinco momentos que se propuso para el desarrollo de este proyecto fueron las que a continuación se enlistan:

- 1.- Sentir o experimentar un problema.
- 2.- Imaginar la solución del problema.



- 3.- Poner en práctica la solución imaginada.
- 4.- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.
- 5.- Modificar la práctica a la luz de los resultados.

A continuación explicaremos cómo se fue desplegando cada uno de estos momentos:

1.- Sentir o experimentar un problema

Este primer momento consistió en la selección del problema o situación, surgió a partir de una sospecha que se tenía en relación al conocimiento frágil u olvidado que sobre historia de México regularmente presentan los estudiantes de nuevo ingreso a la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, una sospecha que se tenía que comprobar a través de un diagnóstico inicial.

El diagnóstico inicial consistió en una prueba que estuvo constituida por doce preguntas de opción múltiple, en la que se pretendió observar las siguientes nociones históricas:

**Temporalidad:** Esta noción permite saber si el estudiante es capaz de situar un proceso determinado en la historia, de señalar el momento en que ocurrió.

Es el instrumento a través del cual se llega al conocimiento de la duración diferencial de los hechos históricos, ya que por medio de ejes cronológicos podemos determinar la duración de los acontecimientos y fenómenos sociales y su trascendencia histórica. (García, 1996, p. 78).

**Causalidad:** Esta noción consiste en la capacidad del estudiante para identificar los procesos que de alguna u otra manera rompieron con la continuidad de la vida cotidiana en algún momento de la historia de México. Se asocia al cambio, al respecto, Prats, Prieto, Santacana, Souto y Trepas, (2011), consideran lo siguiente:

Establecer las causas de los hechos históricos y explicar correctamente un acontecimiento o periodo es el último paso que realiza el historiador para completar una investigación. Por lo tanto, esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como final de un proceso formativo en el que se irán haciendo sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias. (p. 82)

**Consecuencias:** Esta noción consiste en la capacidad del alumno para identificar el efecto que tuvo tal o cual acontecimiento o evento ocurrido en algún momento de la historia.

Las relaciones de causa –efecto son el nervio de la historia, en tanto cuanto esta ciencia estudia el devenir de las sociedades humanas a través del tiempo. El estudio de las relaciones de causa – efecto a través del tiempo es, de hecho, el fin último de la historia. (Hernández, 2007, p. 103)

**Personajes:** Esta noción permitió conocer la capacidad del estudiante para identificar qué persona, por sus cualidades, conocimientos u otras actitudes destacó o sobresalió en una determinada actividad o ambiente social y que amerita ser considerado o recordado en la historia.

En relación a los sujetos que participaron en esta propuesta de mejora fueron 55 estudiantes inscritos en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicada en ciudad Ixtepec, Oaxaca, México, durante el ciclo escolar 2018 – 2019. Periodo agosto – abril.

Las preguntas específicas que se respondieron en este primer momento de la investigación - acción fueron las siguientes:

¿Cuál es el mayor número de aciertos obtenidos por los estudiantes en la prueba diagnóstica aplicada en relación al conocimiento histórico que poseen y con qué frecuencia se presentan?

¿Qué explicaciones dan los estudiantes que expresan tener un gran interés hacia el conocimiento histórico?

¿Qué explicaciones brindan los educandos que enuncian desinterés hacia la historia?

En relación al número de acierto que obtuvieron a través de la prueba diagnóstica, los resultados fueron las que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

*Resultados obtenidos del diagnóstico inicial en relación al conocimiento histórico que poseen los estudiantes*

Núm. de aciertos	Frecuencia	Porcentaje
1	0	0
2	0	0
3	2	3.6
4	3	5.5
5	4	7.3
6	11	20.0
7	6	10.9
8	10	18.2
9	10	18.2
10	6	10.9
11	2	3.6
12	1	1.8
Total	55	100.00 %

Fuente: Elaboración propia

A través de estos resultados, se comprobó la sospecha que se tenía desde un principio, “la mayoría de los estudiantes poseen un conocimiento ya olvidado en relación a la historia de México”.

Como podemos ver, solo el 1.8 por ciento de los alumnos contestaron correctamente la totalidad de las preguntas que integraron la prueba diagnóstica, mientras que la mayor frecuencia de estudiantes obtuvo tan solo 6 aciertos.

Los educandos que afirman interesarles mucho el conocimiento histórico, las explicaciones que ofrecen son como las que a continuación se transcriben:

Estudiante 1. “Porque quiero conocer más sobre nuestra nación”.

Estudiante 2. “Porque es importante conocer el pasado para entender lo que sucede en nuestro país actualmente”.

Estudiante 3. “Porque es muy interesante saber nuestros orígenes”.

Estudiante 4. “Es un conocimiento importante que debemos tener todos los mexicanos”.

Estudiante 5. “Porque así podemos conocer todo lo que ha ocurrido en México”.

Estudiante 6. “Porque es importante conocer la vida de los personajes así como la evolución que ha tenido México”.

Estudiante 7. “Porque es importante conocer cómo llegamos a este punto, saber más de lo mucho que nos han contado”.

En relación a los estudiantes que manifiestan poco interés hacia la historia, sus explicaciones son como las siguientes:

Estudiante 1. "No me llama la atención".

Estudiante 2. "Se me dificulta poder recordar fechas y sucesos del pasado, me confunde".

Estudiante 3. "Lo que aprendí en primaria ya se me olvidó, ya no recuerdo nada".

Estudiante 4. "Prefiero otra materia".

Estudiante 5. "Con el tiempo dejé de tener interés hacia la historia".

Estudiante 6. "La historia es muy extensa".

Estudiante 7. "No tengo interés porque es pura mentira, nos la pintan de una manera errónea, adornan los datos para que las creamos".

Estudiante 8. "Me causa sueño, me parece un tanto aburrida, no se enseña cómo debería ser, los maestros no imparten bien la clase".

Estudiante 9. "Ya tiene año que dejé de estudiar y el conocimiento histórico ya muy poco lo recuerdo"

Estudiante 10. En los grados anteriores eran muy pocas las clases que se impartían sobre historia"

Ante las opiniones de los estudiantes que atribuían interesarles poco el conocimiento histórico, era evidente considerarla como una situación a mejorar. De esta manera, la pregunta de investigación que se derivó de esta problemática fue la siguiente:

¿Cómo se puede mejorar el rendimiento de los estudiantes normalistas en relación al conocimiento histórico que poseen, como condición para el desarrollo de los cursos que comprende el trayecto formativo: preparación para la enseñanza y el aprendizaje de la historia?

## 2.- Imaginar la solución del problema

Este segundo momento de la investigación, consistió en plantear una hipótesis de acción para mejorar la situación focalizada, la cual fue la siguiente:

"Si se implementan estrategias diversificadas considerando las numerosas habilidades de los estudiantes como lo propone la teoría de la inteligencia múltiple, ésta podrá contribuir en gran medida en el desarrollo del conocimiento histórico de los futuros docentes".

## 3.- Poner en práctica la solución imaginada

Las estrategias educativas diversificadas que se pusieron en acción con los estudiantes fueron seis, cada una centrada principalmente en el uso de uno o dos tipos de inteligencia: lingüística, lógico matemático, espacial, inteligencia kinestésico corporal, inteligencia interpersonal e inteligencias musicales; mismas que se presentan la Tabla 2.

La intención de las actividades era desarrollar el conocimiento histórico desde un punto de vista interdisciplinar, considerando aspectos económicos, políticos, sociales, culturales y educativos, relacionados a la historia de México, tejiendo con ello contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, proporcionando de esta manera oportunidades a los estudiantes para utilizar sus inteligencias múltiples de forma práctica, de manera que todos los alumnos

conformados en equipos heterogéneos tuvieran la misma oportunidad de obtener mejores resultados en su aprendizaje.

Tabla 2

*Actividades y tipos de inteligencias que se pretendió desarrollar en los estudiantes*

<i>Tipo de inteligencias</i>		<i>Estrategias/ nociones/ habilidades del pensamiento histórico</i>
<i>Inteligencia lingüística</i>		<p><b>Estrategia 1.-</b> seleccionar y presentar una fotografía de la vida cotidiana correspondiente a una etapa histórica.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, personajes, causalidad, consecuencias, cambio y permanencia.</p> <p><b>Habilidades:</b> analizar, comprender, contextualizar, comparar.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué etapa de la historia representa la imagen? ¿Qué personajes se observan en ella y qué características tienen? ¿En qué condiciones o situaciones sociales viven? ¿Qué causas consideran dieron origen a esta situación? ¿Qué consecuencias trajo consigo? ¿Qué ha cambiado y qué permanece igual hasta hoy?</p>
<i>Inteligencia matemática</i>	<i>lógico</i> –	<p><b>Estrategia 2.-</b> crear una línea del tiempo de los hechos más importantes que ocurrieron en una época histórica.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, consecuencias, cambio y permanencia</p> <p><b>Habilidades:</b> construir, comparar, comprender.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué periodo tuvo mayor duración? ¿Qué periodo tuvo menor duración? ¿Qué situación importante marcó el cambio de un periodo a otro?</p>
<i>Inteligencia espacial</i>		<p><b>Estrategia 3.-</b> pintar un mural que represente los acontecimientos históricos más importantes de México.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, consecuencias, personajes.</p> <p><b>Habilidades:</b> identificar, imaginar, contextualizar, explicar.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué objetos y sujetos se identifican en el mural? ¿Qué representa cada uno de ellos? ¿En qué etapa histórica se ubica?</p>
<i>Inteligencia corporal e Interpersonal.</i>	<i>kinestésico</i> <i>Inteligencia</i>	<p><b>Estrategia 4.-</b> escribir y representar un dialogo imaginario entre dos o más personajes históricos en la que se discuta una situación problemática.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, personajes.</p> <p><b>Habilidades:</b> imaginar, relacionar, empatía.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Cuál es el problema o situación que se plantea?, ¿Qué personajes intervienen en la situación? ¿Cuál es la actitud que demuestra cada personaje?</p>
<i>Inteligencia musical</i>		<p><b>Estrategia 5.-</b> escribir e interpretar una canción que narre la importancia de un hecho o personaje histórico.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, personajes, causalidad.</p> <p><b>Habilidades:</b> identificar, imaginar, empatía.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué hecho o personaje hace mención la canción? ¿Por qué consideran importante ese hecho o personaje histórico?</p>
<i>Inteligencia lingüística</i>		<p><b>Estrategia 6.-</b> redactar una carta dirigida a un amigo imaginario, sobre las características que ha tenido la educación en la historia de México.</p> <p><b>Nociones:</b> temporalidad, causalidad, consecuencias, personajes.</p> <p><b>Habilidades:</b> imaginar, describir, comparar.</p> <p><b>Preguntas:</b> ¿Qué se enseñaba en cada una de las etapas históricas de México? ¿Cuál era su finalidad? ¿Quiénes enseñaban? ¿Cómo se enseñaba? ¿Qué recursos o materiales se utilizaban? ¿Qué cambios y continuidades existen?</p>

Fuente: Elaboración propia

Al respecto, Armstrong (2015) menciona lo siguiente:

En cualquier caso, la teoría de las IM sugiere que no existe un conjunto de estrategias docente que sea el mejor para todos los estudiantes en todo momento. Los

sujetos muestran diferentes proclividades en las ocho inteligencias, de manera que cualquier estrategia puede dar muy buenos resultados con un grupo de alumnos y no tan buenos con otros grupos. Si los educadores cambian el énfasis en las inteligencias de una clase a otra, siempre habrá un momento en el que se producirá la implicación activa en el aprendizaje por parte de los alumnos cuando se toquen sus inteligencias más desarrolladas. (p. 99)

En lo que respecta a la evaluación de la propuesta, se consideraron tres momentos: el diagnóstico, el procesual y el final. Las técnicas e instrumentos utilizados para cada momento fueron las siguientes: en el diagnóstico se valoró a través de una prueba de conocimientos que sobre historia de México presentaban los estudiantes y cuyo resultado sirvió para focalizar la situación o problema a mejorar.

En relación al segundo momento que constituye el proceso, las técnicas utilizadas para recabar información fue la observación de las aptitudes y habilidades demostradas por los estudiantes durante el desarrollo y presentación de los productos obtenidos a partir de las estrategias utilizadas.

El tercer momento o final, consistió en aplicar el mismo instrumento utilizado durante el diagnóstico (la prueba), con la finalidad de comparar los resultados del antes y el después del proyecto. Sin embargo, lo más importante o significativo es haber rescatado a través de la autoevaluación, la voz de los estudiantes en relación a las estrategias implementadas, lo cual representa la explicación cualitativa de la puesta en acción de este proyecto y que viene a complementar el aspecto cuantitativo de la misma, los cuales se presentan a continuación.

## 5. Los resultados

### 5.1. Resultados cuantitativos

Tabla 3

*Cuadro comparativo entre los resultados obtenidos del diagnóstico inicial y los resultados finales*

Número de aciertos	Resultados del diagnóstico inicial		Resultados del diagnóstico final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	2	3.6	0	0
4	3	5.5	0	0
5	4	7.3	0	0
6	11	20.0	0	0
7	6	10.9	0	0
8	10	18.2	2	3.6
9	10	18.2	4	7.3
10	6	10.9	7	12.8
11	2	3.6	13	23.6
12	1	1.8	29	52.7
Totales	55	100.0	55	100.0

Fuente: Elaboración propia

Al final de la propuesta, al aplicar el mismo instrumento utilizado durante el diagnóstico inicial (prueba), se pudo observar diferencias significativas en los resultados, mismas que se muestran a continuación en la Tabla 3.

Como se puede observar en la Tabla 3, la suma total de estudiantes que obtuvieron entre diez y doce aciertos fue un total de 49, lo cual representan el 89.0 por ciento de los estudiantes, en comparación con los resultados del diagnóstico inicial que solo lo lograron el 16.7 por ciento, y en la que el mínimo puntaje obtenido al final fue de 8 aciertos, en tanto que en la prueba inicial fue de 3 aciertos. Por lo que podemos concluir cuantitativamente que la propuesta de mejora considerando la teoría de las inteligencias múltiples fue significativo.

## 5.2. Resultados cualitativos

De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2002):

El aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado. (p. 365)

De esta manera, para rescatar la voz de los participantes en relación a las estrategias implementadas, se aplicó la autoevaluación en la que se consideraron las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué actividad te pareció más interesante? ¿Por qué?
- 2.- ¿Cuál te pareció poco interesante? ¿Por qué?
- 3.- ¿Qué dificultad encontraste en el desarrollo de las actividades y cómo lo superaste?
- 4.- ¿Qué diferencias encuentras entre la forma que te enseñaron la historia en la educación básica con la que se implementó en este proyecto?

De esta manera, en la Tabla 4, se muestran las actividades que fueron de mayor a menor interés para los participantes.

Tabla 4

*El grado de interés de los estudiantes hacia las actividades propuestas*

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
1°. Escribir e interpretar una canción	18	32.7
2°. Representar una obra de teatro	14	25.5
3°. Pintar un mural	12	21.8
4°. Crear una línea del tiempo	5	9.1
5°. Describir una imagen o fotografía	4	7.3
6°. Redactar una carta imaginaria	2	3.6
Totales	55	100.00

Fuente: Elaboración propia

Podemos observar de acuerdo a la Tabla 4, las tres actividades que resultaron de mayor interés para los estudiantes son: en primer lugar, escribir e interpretar una canción (Inteligencia musical), en segundo lugar, representar una obra de teatro (Inteligencia kinestésico corporal e Inteligencia Interpersonal), y en tercer lugar, pintar un mural (Inteligencia espacial) y la que menos interesante resultó fue redactar una carta imaginaria (Inteligencia lingüística).

En relación a las dificultades que los estudiantes se enfrentaron durante el desarrollo de las actividades, algunas opiniones brindadas por ellos fueron como las siguientes:

Estudiante 1. "Al principio cada quien trabajaba por su cuenta pero esto no resultaba, así que decidimos ponernos de acuerdo para realizar el trabajo y éste tuvo mayor éxito".

Estudiante 2. "Al inicio se nos complicó escribir con coherencia la carta, pero después de leerlo en conjunto con los demás integrantes del equipo fuimos corrigiendo las ideas hasta que por fin quedó"

Estudiante 3. "Durante la primera actividad no había colaboración de todos los compañeros que integrábamos los equipos, cada quien tenía una idea diferente y quería imponerlo y no nos poníamos de acuerdo, el resultado al momento de presentar el trabajo era pésimo, esto nos hizo reflexionar si seguíamos así no llegaríamos a ningún lado, así que tuvimos que aprender a trabajar en conjunto, el resultado del trabajo fue mejor"

Estudiante 4. "Como equipo al principio no teníamos idea de qué pintar en el mural, o qué escribir en relación a una canción histórica, pero lo superamos buscando información en diversas fuentes, con ello obtuvimos ideas para poder plasmarla a partir de estas actividades, gracias al trabajo de colaboración".

Estudiante 5. "Una de las dificultades que me encontré fue dominar el miedo y la pena de pasar a cantar y actuar frente al grupo, fue un gran reto que logré superar gracias a la motivación que me brindaron mis compañeros".

El análisis que se hace de las primeras cuatro opiniones brindadas por los estudiantes, demuestra que al proponer estrategias didácticas alternativas a las tradicionales, resulta muchas veces complicada para ellos, porque representa romper con una didáctica tradicionalista en la que los participantes les cuesta habituarse a la nueva forma de trabajo, diferente a la que están acostumbrados, sin embargo insistir sobre ello, a través de la creación de un entorno en el que se reconozca y se atiendan las necesidades individuales durante toda la jornada escolar, resultará menos probable que los alumnos se sientan confuso, frustrados, esto provocará que logren integrarse con mayor éxito al trabajo de equipo.

Se subraya la importancia que tiene el trabajo cooperativo en el desarrollo de las inteligencias múltiples, ya que como lo señala Johnson y Johnson, (como se citó en Arias 2005), a diferencia de un ambiente de aprendizaje competitivo e individualista, un ambiente de aprendizaje cooperativo se define como:

Aquel en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen a dominar el material asignado. En este ambiente los estudiantes observan que su meta de aprendizaje es alcanzable si y solo si los otros estudiantes de su grupo la alcanzan. (p.13)

De esta manera los esfuerzos cooperativos se materializan en la lucha de los participantes por lograr un beneficio mutuo, de tal forma que todos los miembros del grupo se benefician de los esfuerzos individuales de cada uno. Los estudiantes aprenden que las metas de aprendizaje se pueden lograr por sus propias ejecuciones y por las de sus compañeros.

En relación a la opinión número cinco, al respecto Beltrán (1995) considera que, un estudiante adopta una actitud positiva hacia la actividad cuando se hace presente tres ámbitos de intervención: el clima de aprendizaje, el sentimiento de seguridad y satisfacción personal y la

implicación de las tareas escolares. La clave estratégica para cada uno de estos ámbitos es que el estudiante con relación al clima de aprendizaje se sienta aceptado dentro de ese clima o cultura de conocimiento; con relación al sentimiento de seguridad es necesario que el alumno no se vea amenazado y pueda manifestar sus verdaderas capacidades, y con relación a las tareas escolares conviene que el profesor relacione las tareas con los intereses personales.

En relación a la pregunta ¿Qué diferencias encuentras entre la forma en que te enseñaron la historia en la educación básica con la que se implementó en este proyecto? Algunas respuestas vertidas por los estudiantes fueron como las siguientes:

Estudiante 1. “La propuesta que se implementó a través de este curso resultó interesante porque las actividades fueron divertidas, atractivas y entendibles, nos permitieron recordar el conocimiento histórico que ya se nos había olvidado”.

Estudiante 2. “Las actividades fueron dinámicas y participativas que me ayudaron a comprender la historia de nuestra nación, a diferencia a como se nos impartió en la educación básica”.

Estudiante 3. “El conocimiento histórico que se implementa en la educación básica fue de lo más básico a comparación a la que se llevó a cabo en este curso, fue más abarcativo y crítico nos permitió analizar y comparar el pasado con el presente”.

Estudiante 4. “En este proyecto se utilizó un método divertido, dinámico y comprensivo que hizo más interesante el conocimiento histórico, a diferencia en la forma pasiva en que se desarrolló la enseñanza de la historia en la educación básica”.

Estudiante 5. “En la educación básica la enseñanza era muy teórico, solo era cuestión de exponer los temas, memorizar personajes y fechas importantes o hacer resumen, etc., en cambio a través de este proyecto analizamos y comprendimos. Se consideró lo que cada uno sabe y le interesa hacer tales como: dibujar, cantar, escribir, actuar, etc. Esto nos ayudó a explotar los dones que cada uno tiene y a veces no conocemos”.

## **6. Conclusiones**

Coincidimos con Escamilla (2014) al considerar que hay que reconocer la contribución de la teoría de las inteligencias múltiples a la orientación escolar, porque conocer las capacidades de los alumnos nos permite identificar los ámbitos en los que se encuentran más preparados, los que necesitan equilibrar, los apoyos que requieren, así como los itinerarios formativos que mejor pueden ajustarse a su personalidad.

La orientación del trabajo educativo desde la teoría de las inteligencias múltiples, como todo conocimiento, está sujeto a los cambios y progresos consustanciales a la investigación que sobre ella se desarrolle, lo cual se puede ir replanteando sobre la base de nuevos datos empíricos como las que en este proyecto se pretendió evidenciar y con ello aportar nuevos conocimientos sobre este tema.

Finalmente, respondiendo al planteamiento inicial, podemos concluir que el haber considerado la teoría de las inteligencias múltiples en esta propuesta de mejora, demostró en gran medida su efectividad para fortalecer el conocimiento histórico de los futuros docentes.



## 7. Prospectiva

Es importante subrayar que el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la teoría de las inteligencias múltiples comienza a romper con la idea que se tenía anteriormente, en la que se destacaba desarrollar solo el aspecto lingüístico y lógico –matemático como representación del sujeto inteligente, hoy en día gracias a las investigaciones realizadas sobre cómo aprenden los sujetos, debemos apostar por una enseñanza más integrada, en la que se considere otras formas de representación mental, se tomen en cuenta las habilidades artísticas, de relaciones personales, y del conocimiento del mundo natural y social del alumnado.

A manera de cierre, podemos decir que, si los formadores de docentes emprendemos actividades diversificadas como lo propone la teoría de las inteligencias múltiples, en la que se planteen experiencias educativas enriquecedoras en los cursos que integran las ciencias sociales, existe gran probabilidad que todos los alumnos lleguen a optimizar sus niveles de progreso en cada una de ellas, es posible que se pueda convertir esa inteligencia débil identificada en una inteligencia fuerte una vez desarrollada, como se demostró en esta experiencia de mejora que se ha presentado en este artículo.

### Referencias bibliográficas

- Antunes, C. (2002). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Editorial Narcea.
- Arias, J. D. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Armstrong, T. (2015). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. México: Paidós Educador.
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona España: Editorial Marcombo.
- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Editorial Narcea.
- Blández, Á. J. (2000). *La investigación – acción. Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona España: INDE publicaciones.
- Bonilla, H. (2017). *La construcción del conocimiento histórico: errata y bricolaje de la historia*. Lima: Editorial Instituto de estudios peruanos.
- Burga, M. (2005). *La historia y los historiadores en el Perú*. Lima Perú: fondo editorial de la UNMSM
- Cárdena, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia, Ediciones digitales.
- Del Moral, C. (1999). *La enseñanza de la historia: España*. Santafé de Bogotá: editorial Arrera 7ª Ltda.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F.: Editorial McGraw- Hill, 2ª. Edición.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao.

- Fernández, J. M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. España: Ediciones Paraninfo.
- García, V. (1996). *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Nueva York: Editorial Paidós.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, volumen 10*. México: Editorial Pax.
- Hernández, F. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. España: Editorial GRAÓ.
- Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Grao.
- Lozano, J. I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Martínez, V. y Pérez, O. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Antrhopos editorial.
- Morries, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson educación, S.A.
- Nosich, M. (2003). *Aprender a pensar: pensamiento analítico para estudiantes*. Madrid España: Editorial Pearson educación.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Prats, J. Prieto, R., Santacana, J. Souto, X. y Trepas, C. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Villar, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. España: Ediciones mensajero.